

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА  
СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ КАРТИНЕ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование (профиль «Логопедия»)  
4 курса группы 02021158  
Котеневой Надежды Валерьевны**

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Т.А. Алтухова

**БЕЛГОРОД 2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ КАРТИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Связная речь и ее характеристика	7
1.2. Развитие связной речи в онтогенезе	13
1.3. Рассказ-описание по пейзажной картине как вид связной монологической речи и его особенности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	19
1.4. Методические аспекты формирования навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	26
ГЛАВА II НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА- ОПИСАНИЯ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ КАРТИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Изучение навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	37
2.2. Методические рекомендации по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	57

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Владение родным языком - это не только умение правильно построить предложение, ребенок должен научиться рассказывать, называть предмет, описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, опосредованности событий. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать существенные стороны и свойства описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом, то есть речь ребенка должна быть связной.

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь должна достигать довольно высокого уровня. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, грамматического, лексического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, воображения и др.) создаёт дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Многие специалисты по исследованию речи детей подчёркивают, что у детей с ОНР отмечается ограниченный словарный запас, что не позволяет ребенку четко и правильно выразить свои мысли при построении связного высказывания (В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Е.В. Аханькова и др.).

Для связных высказываний детей с ОНР характерно: связные высказывания короткие с аграмматизмами; отличаются непоследовательностью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста; состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой; уровень информативности высказывания очень низкий (В.К. Воробьева).

Особым видом связного высказывания является рассказ-описание по пейзажной картине, которая является особенно сложной для детского восприятия и, тем более, для составления монологов (В.К. Воробьева, Н.Ф. Виноградова, В.П. Глухов и др.)

Большинство детей активно делятся своими впечатлениями от пережитых событий, но с неохотой берутся за составление рассказов-описаний по пейзажной картине. Исследователи, наблюдавшие реакции детей старшего дошкольного возраста на пейзажи и пейзажные картины (Н.Ф. Виноградова, Н.В. Любимова и др.), отмечали весьма противоречивую тенденцию: с одной стороны, пейзажи и пейзажные картины вызывают у детей восхищение, с другой — затруднения в высказывании своих впечатлений.

В.К. Воробьева считает, что в основном, это происходит не оттого, что знания ребенка недостаточны, а потому что он не может оформить их в связные речевые высказывания.

В связи с этим выбранную нами тему исследования «Логопедическая работа по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» можно считать актуальной.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Цель исследования:** определить основные направления логопедической работы по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной

картине у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, подобрать и систематизировать приемы и упражнения для их реализации.

**Объект исследования:** особенности навыка составления рассказа–описания по пейзажной картине у старших дошкольников с ОНР.

**Предмет исследования:** направления, приемы и упражнения логопедической работы по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине.

**Гипотеза исследования:** логопедическая работа по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с ОНР должна осуществляться с учетом речевых и когнитивных особенностей детей с ОНР и определяться спецификой описательного рассказа по пейзажной картине, как особого вида связной монологической речи.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи исследования:**

- 1) на основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему исследования;
- 2) выявить особенности навыка составления рассказа–описания по пейзажной картине у детей старшего дошкольного возраста с ОНР;
- 3) разработать методические рекомендации по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Теоретико-методологической основой исследования** являются системный подход к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина); исследования в области развития связной речи детей с общим недоразвитием речи: В.П. Глухова, Т.А.Ткаченко, Л.Н. Ефименковой, В.К. Воробьевой, Р.Е. Лалаевой; исследования в области изучения навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине: О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, Н.Ф. Виноградовой, Н.В. Любимовой и др.

**Методы исследования:** теоретические: анализ литературных; источников по теме исследования; эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности детей, количественный и качественный анализ полученных результатов.

**Экспериментальная база исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №19 «Родничок» Старооскольского городского округа.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

# **ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА–ОПИСАНИЯ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ КАРТИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

## **1.1. Связная речь и её характеристики**

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (23). Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешного обучения в школе.

Связность речи, по мнению С. Л.Рубинштейна, – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» (34).

В связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить (Ф. А. Сохин) (35).

Связная речь, по мнению Н. П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей:

- логических – отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
- функционально-стилевых – отнесенность речи к партнерам общения;
- психологических – отнесенность речи к сферам общения;
- грамматических – отнесенность речи к структуре языка (13).

Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи - значит научиться выделять в речи различные виды

связей и соединять их вместе в соответствии с нормами речевого общения (11). А.М. Бородич считает речь связной, если для нее характерны: содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);

- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);

- логичность (последовательное изложение мыслей);

- ясность (понятность для окружающих);

- правильность, чистота, богатство (разнообразие) (3).

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Рассмотрим их более подробно (А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба).

Первичная по происхождению форма речи – диалогическая. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребности непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), их цепи последовательных речевых реакций, он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора двух или нескольких участников речевого общения (8). Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание предмета, о котором идет речь. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности.

Под монологической речью понимается связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщить о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая



последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (6).

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. Вней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля над процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное (составление рассказа по наглядному материалу) восприятие (6).

Несмотря на различия диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую. Монолог может приобретать диалогические свойства, а диалог может иметь монологические вставки, когда наряду с короткими репликами употребляется развернутое высказывание.

Взаимосвязь диалогической и монологической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно (6).

Хотя овладение элементарной диалогической речью первично по отношению к монологической и подготавливает к ней, качество диалогической речи в ее зрелой развернутой форме во многом зависит от владения монологической речью. Таким образом, обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием и потому, чтобы последнее могло быть как можно раньше включено в развернутый диалог и обогащало бы беседу, придавая ей естественный, связный характер.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства (М. М. Алексеева, Яшина Б. И.) (1).

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь – характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической (44). И монологическая речь может иметь ситуативный характер.

Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается редко, она ближе к книжно-литературному стилю.

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения - это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни» (Л.А. Введенская) (5).

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем (30).

Независимо от формы (монолог, диалог), основным условием коммуникативности речи является связность. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи (6).

Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

Н.Ф. Виноградова считает, что высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. К существенным характеристикам любого вида высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей (6).

Выделяется три основных типа связных монологических высказываний – описание, повествование, рассуждение (Н.Ф. Виноградова)

Описание – это тип речи, который является моделью монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков объекта. Указание на признаки – это «новое» предложение. В данном предложении называется сам предмет или его части, отдельные детали. Выразительность описания в значительной мере зависит от того, удастся ли говорящему, во-первых, вычленить характерные детали предмета, во-вторых,

увидеть их главные или наиболее яркие признаки и, в-третьих, найти точные слова для обозначения этих признаков. Описание представляет собой своеобразный ответ на вопрос, «какой?». Описание может быть развернутым, подробным, и сжатым, кратким. Для него характерна лучевая связь между предложениями.

Рассуждение – это модель монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Рассуждение ведется с целью достижения вывода (6).

Повествование – это особый тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состояниях предметов. Основой повествования является сюжет, развертывающийся во времени, на первый план выдвигается порядок протекания действий. При помощи повествования передается развитие действия или состояния предмета (6).

Лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладения рядом языковых умений (6):

- 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации;

- 3) соблюдать структуру определённого типа текста, позволяющую достичь поставленной цели;

- 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств;

- 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

В своей работе Л. А. Введенская отмечает, что развитие связной речи ребенка начинается с его общения с взрослыми в форме разговора. Общение это основывается на том, что видят оба беседующие. Общность непосредственной ситуации накладывает отпечаток на характер их речи, освобождает от необходимости называть то, что видят оба собеседника. Речь ребенка и взрослого характеризуется неполными предложениями. Прежде всего, она выражает

отношение, поэтому в ней много восклицаний (междометий). Наименование предметов в ней чаще всего заменяется личными и указательными местоимениями (5).

Таким образом, связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развёрнутого изложения, выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. Основными характеристиками связной речи в психолингвистике считаются связность и целостность.

## **1.2. Развитие связной речи в онтогенезе**

А.А. Леонтьев указывал, что «Онтогенез языковой способности – сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, процесса поэтапно развивающегося; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка. И то, что развивается в процессе развития детской речи – это не язык, а характер взаимодействия имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств и характера функционирования этих средств, т. е. способ использования языка для целей познания и общения» (24). Такое понимание развития детской речи восходит к исследованиям Л. С. Выготского.

«Основным и решающим в развитии речи ребенка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а то, что ребенок приобретает возможность посредством слова вступить в общение с окружающими» (С. Л. Рубинштейн) (34).

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

А.Р. Лурия в книге «Язык и сознание», также прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: ...формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания» (27).

В концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьев устанавливает 4 этапа в становлении речи детей:

- 1-й - подготовительный (с момента рождения - до 1 года);
- 2-й - преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- 3-й - дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й - школьный (от 7 до 17 лет) (24).

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым закладывается основы будущей связной речи (24).

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением (24).

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекая внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность

на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения (Л.С. Рубинштейн, Ф.А. Сохин).

В работе В.П.Глухова отмечается, что к концу первого - началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желание и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и при этом обретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения (9).

В.П. Глухов отмечает, что на третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи - диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативная. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией (9).

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей

деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной (9).

В исследовании А.М. Леушиной указывается, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а также средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная (23).

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи для нее характерны непонимание, неопределенно-личные предложения, состоящие часть из одного сказуемого; название предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта (44).

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения (44).

Вывод А.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит



от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большой мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети часто ограничиваются ситуативной речью (23).

Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

А.М. Леушина утверждает, что дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом) (23).

В дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности (23).

А.М. Леушина определяет, что у ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста - связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется прежде всего усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как в

отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения (23).

Вопросы формирования связной монологической речи детей школьного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пенъевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.).

В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни - и короткие рассуждения (7). Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.

К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова, И.Б. Слита и др.). Формирование навыков

построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированного словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков (23).

Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Л.П. Федоренко и др.). Чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями», - отмечает Л.П. Федоренко (30).

Таким образом, развитие связной речи - это сложный и многообразный процесс и её развитие представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, с другой - процесса развития предметной и познавательной деятельности. Основными условиями развития связной речи выступают: познавательное развитие ребенка, его познавательная активность, речевая среда, наличие мотивации речевой деятельности, формированию контроля и самоконтроля, появление интереса к занятиям по обучению рассказыванию, от социального окружения, педагогического воздействия, семейного благополучия, индивидуальных особенностей.

### **1.3 Рассказ-описание по пейзажной картине как вид связной монологической речи и его особенности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Четкое и конкретное определение описания дает О.А. Нечаева: описание — это модель монологического сообщения в виде перечисления одновременных или

постоянных признаков предмета в широком понимании, имеющая для этого определенную языковую структуру (32).

В данной работе О.А. Нечаевой, выделяется ряд особенностей описания, которые отличают его от других типов монолога.

Прежде всего, это наличие объекта речи, или объекта описания. Объект описания, как правило, называется в начале описания. В загадке объект подразумевается, а не называется, в этом случае его называет отгадавший, ориентируясь на перечисленные признаки.

Объектом описания могут быть предметы окружающего мира, игрушки, явления живой и неживой природы, люди, животные, помещения, их внутреннее убранство, ландшафты и пр., а также их изображения (картины, фотографии)(32). Описание отличается специфичными функциями, которые заключаются либо в перечислении внешних признаков объектов (жанры описания — портрет, интерьер, пейзаж), либо в перечислении внутренних признаков объектов: качеств человека, особенностей его поведения, свойств материала, признаков сезона, повадок и мест обитания животных и т.д. (жанр описания — характеристика).

Еще одной особенностью описания является статичность, выражающаяся в едином временном плане. Признаки объекта описания наблюдались или наблюдаются в определенный момент, поэтому в описании, как правило, используются глаголы одного времени, смешение времен не допускается. Нередко описание сравнивают с фотографией предметов, явлений, запечатленных какой-то определенный по времени момент (32).

Структура описания отличается гибкостью. Во-первых, третья часть в него может включаться не всегда. Она может либо опускаться, либо отдельное оценочное суждение может служить началом, первой частью описания (32).

Особенностью описания является использование специфических для него речевых средств. Чаще всего в описании встречаются:

- существительные, называющие части или детали объектов;
- прилагательные, характеризующие особенности объекта описания;

- тропы (эпитеты, сравнения, метафоры и др.);
- синонимы, антонимы, многозначные слова;
- глаголы в описании применяются реже: они нужны для определения временных признаков объекта описания (32).

Если же необходимости в определении временных признаков объекта описания нет, то описание обходится без глаголов.

Коммуникативная задача рассказа-описания состоит в создании словесного образа объекта, признаки и свойства которого раскрываются в определенной последовательности. В процессе составления описательного рассказа дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение (9).

Критериями и показателями для оценки качества детских описаний служат:

- полнота описания (обозначение главных признаков, количество названных признаков объекта, точность их называния);
- структурированность, последовательность описания (логичность перечисления признаков, соблюдение описательной структуры);
- связность описания (использование различных способов межфразовой связи, согласованность слов в предложениях);
- образность описания (наличие в описании средств выразительности)
- эпитетов, сравнений, метафор и т.п., разнообразие используемых средств выразительности) (32).

Педагоги-исследователи, изучавшие вопросы развития у детей дошкольного возраста монологической описательной речи (Т.И. Гризик, А.А. Зрожевская, О.С.Ушакова и др.), единогласно отмечали, что для того, чтобы дети научились строить описание, они должны усвоить специфические функции описания, его особую перечислительную структуру и характерные для описания речевые средства, в том числе вариативность последовательности описания (Т.И. Гризик).

Определяя содержание обучения данному типу монолога, они учитывали и возрастные особенности его усвоения дошкольниками, и необходимые для этого предпосылки.

Так, А.А. Зрожевская вполне обоснованно считала, что для построения описания дошкольникам необходима наблюдательность: способность выделять (замечать) признаки объекта описания, называть их. А для красочности описания, по мнению О.С. Ушаковой, дети должны овладеть образными средствами речи (39).

А.М. Дементьева рекомендует начинать обучение дошкольников связной монологической речи с описания. При этом указывает, что описательный рассказ по картине более сложен, чем рассказ о реальном предмете, игрушке, так как видимый предмет точно определяет собой содержание будущего рассказа. Его наглядно воспринимаемое качество облегчает подбор соответствующего словаря, в то время как при описании картины ребенку нужно воссоздать в памяти реальные качества изображаемого предмета, чтобы узнать и правильно описать его. «Сложность обучения описанию, - пишет В.К. Воробьева, - обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков и свойств предмета или явления» (7).

Особое место в процессе формирования навыка детей построению монологов занимает пейзажная картина. Она сложна для детского восприятия и, тем более, для составления описательных рассказов.

В основе рассказывания по картине лежит опосредованное восприятие окружающей жизни. Картина не только расширяет и углубляет детские представления об общественных и природных явлениях, но и воздействует на эмоции детей, вызывает интерес к рассказыванию, побуждает говорить даже молчаливых и застенчивых.

Н.Ф. Виноградова отмечает, что пейзажная живопись — это изображение естественной природы или какой-либо местности. Пейзажная картина чаще всего

отражает красоту родной природы. Педагогическая ценность пейзажных картин в работе с дошкольниками обусловлена их огромной познавательной и эстетической ценностью. «Картины, — отмечает Н.Ф.Виноградова, — показывают детям такие стороны жизни природы, которые не всегда можно наблюдать в естественных условиях (ледоход, сенокос, отлет птиц и др.). Рассматривание пейзажных картин великих мастеров способствует развитию эстетического вкуса, позволяет обратить внимание на то, что ранее осталось незамеченным, пробуждает желание и развивает умение детей рассказывать об этой красоте, посмотреть на нее еще раз, уже в жизни» (6).

Пейзажная картина учит детей видеть прекрасное в жизни и в искусстве, воспитывает эстетическое отношение к природе и к живописи, является не только средством художественно-эстетического и экологического развития, но и средством развития связной речи (диалогической и монологической). Это является важным с точки зрения реализации в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения интегрированного подхода (6).

Исследователи, наблюдавшие реакции детей дошкольного возраста на пейзажи и пейзажные картины (Н.Ф. Виноградова, Н.В. Любимова и др.), отмечали весьма противоречивую тенденцию: с одной стороны, пейзажи и пейзажные картины вызывают у детей восхищение, с другой — затруднения в высказывании своих впечатлений.

Н.В. Любимова отмечает, что трудности составления монологов по пейзажной картине обусловлены ее статичностью. Пейзаж или пейзажную картину дошкольники воспринимают как целостный, нерасчлененный образ, вызывающий у них определенные эстетические чувства. Дети могут ахнуть от восхищения, увидев деревья, покрытые инеем, но рассказать о своих впечатлениях не могут (25).

В работах Н.Ф. Виноградовой, Н.В. Любимовой и др. отмечалось несовершенство детских описаний пейзажных картин. Описания отличаются

бедностью содержания, отсутствием последовательности, примитивным синтаксисом (6).

По данным исследований В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, Л.Н. Ефименковой у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, отмечаются значительные трудности при описании картин. Для высказываний детей характерны:

- перечисление признаков предмета в любой последовательности;
- нарушение связности;
- незавершённость микротем;
- возвращение к ранее сказанному (14).

Отчётливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

Л.Н. Ефименкова утверждает, что трудности составления описательных рассказов по пейзажной картине у детей с ОНР связаны также с тем, что восприятие детьми статичных изображений, каким и является пейзажная картина, связано с быстрой утратой интереса к ним(14). Отсутствие на картине определенного действующего лица, с одной стороны, стимулирует обобщенный характер высказывания дошкольника (называние времени года, природной зоны и т.д.), с другой – создает трудности с выстраиванием повествовательной линии в рассказе. Восприятие пейзажа стимулирует процессы абстрагирования и обобщения, выход за пределы наглядно данного, конкретизацию и обогащение представлений о природном мире.

Даже дети седьмого года жизни затрудняются рассказывать о своих впечатлениях по пейзажной картине.

Л.Н. Ефименкова отмечает, что для описательных рассказов детей с общим недоразвитием речи характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Некоторые рассказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным



недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Детям присущи выражения типа «тут такое, а вот тут так»(14).

Л.Ф. Спирова отмечает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется. При составлении рассказа дети, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления (16).

М.М. Кольцова отмечает, что связная речь не может быть воспитана сама по себе, так как она требует четко систематической коррекционной работы логопеда (19).

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно, способствуя их совершенствованию. Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решения задач по формированию связной речи должна быть направлена работа по развитию лексических и грамматических средств языка. Это приобретает особое значение для детей с системным речевым недоразвитием.

Таким образом, составление рассказа-описания по пейзажной картине представляет собой особый вид связного монологического высказывания, который характеризуется трехчастной гибкой структурой: начало, основная часть, которая может состоять из нескольких микротем, и концовка; параллельной организацией связи предложений; спецификой используемых речевых средств. Для рассказов-описаний характерно использование определенной лексики: существительных, называющих части или детали объектов; прилагательных, характеризующих особенности объекта описания; тропов; синонимов, антонимов, многозначных слов.

Для детей с ОНР овладение навыком составления рассказа-описания, в частности по пейзажной картине, является достаточно сложным, с связи с особенностями их языкового и когнитивного развития.

Дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков предмета в любой последовательности, нарушают связность рассказа, для них характерна незавершенность микротем, возвращение к ранее сказанному. В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей картины, изображенных на ней предметов. В рассказах отчетливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

#### **1.4 Методические аспекты формирования навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Для рассматриваемой проблемы важны исследования, в которых были разработаны основы методики развития связной речи у детей дошкольного возраста, определены виды детского рассказывания, последовательность обучения им, приемы, условия, способствующие эффективности обучения (А.М. Леушина, Л.А. Пенъевская, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерины и др.)

В методике развития речи обучение рассказыванию по картине (описание и повествование) разработано в достаточной степени детально. Здесь методика опирается на классическое наследие западной и русской педагогики, использованное позднее применительно к работе с детьми дошкольного возраста Е. А. Флериной, Л. А. Пенъевской, Е. И. Радиной, М. М. Кониной и другими. Все они подчеркивали большое значение картины, как для общего развития детей, так и для развития их речи.

Для методики обучения рассказыванию по картине существенное значение имеет понимание особенностей восприятия и понимания картин детьми. Эта

проблема рассматривается в работах С. Л. Рубинштейна, Е. А. Флериной, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной.

Цель «первоначального наглядного обучения» К.Д. Ушинский видел в овладении «даром слова». Под «даром слова» он понимал умение верно выражать в словах свои мысли, наблюдения. С этой целью необходимо упражнять детей в «наблюдательности, логичности» (41). Основой для развития речи и составления рассказов, последовательных во времени, К.Д. Ушинский считал предметное и природное окружение, картины и игрушки. Он отмечал, что дети должны быть самостоятельны в обучении. Самостоятельность должна проявиться в умении ребенка выразить своими словами, понятно для окружающих собственные самостоятельные мысли (41).

Он оценивал картины как «превосходное пособие при начальном обучении», как «самый лучший предмет для первых бесед, знакомый учителю, знакомый и интересный для детей и необыкновенно обильный по содержанию». При этом он отмечал необходимость создания специальных картин для первоначального обучения языку (41).

Идеи К.Д. Ушинского были развиты и конкретизированы Е.И. Тихеевой применительно к детям дошкольного возраста. Развитию речи вообще и развитию связной монологической речи в частности она отводила первостепенную роль. Е.И. Тихеева считала, что обучать рассказыванию можно в процессе любого вида работы. Ею была показана роль монологической речи, ее связь с диалогической. Предложены некоторые средства и формы обучения монологу, определены доступные дошкольникам виды рассказывания.

В практику дошкольного образования картина внесена также благодаря Е.И.Тихеевой. Основное предназначение картины она видела в развитии словаря детей (36).

Рассматривание картин, как считает Е. И. Тихеева, преследует тройную цель: упражнение в наблюдении, развитие мышления, воображения, логического суждения и развитие речи ребенка.

В процессе рассматривания активизируется и уточняется словарь, развивается монологическая и диалогическая речь: умение отвечать на вопросы, обосновывать свои ответы, самому задавать вопросы. Следовательно, цель беседы по картине — подвести детей к правильному восприятию и пониманию основного содержания картины, умению самостоятельно составлять описательные рассказы по ним (36).

Е.И. Тихеева отмечает, что дети старшего дошкольного возраста должны уметь самостоятельно составлять рассказы-описания по картинам, с правильной передачей содержания, с соблюдением соответствующей структуры, с использованием образной речи (36).

Е. И. Тихеева советовала стремиться к тому, чтобы рассматривание картин способствовало развитию эстетических чувств. Важно также, чтобы ребенок образными словами выразил свое личное отношение к воспринимаемому пейзажу, реке, лесу. В связи с этим можно подобрать с детьми эпитеты, сравнения (36).

А А. Люблинская считает, что восприятию картины ребенка надо учить, постепенно подводя его к пониманию того, что на ней изображено. Это требует узнавания отдельных предметов (люди, животные); выделения позы и места положения каждой фигуры в общем плане картины; установления связей между основными персонажами; выделения деталей (освещение, фон, выражения лиц людей) (26).

В исследовании М.М. Кониной намечена последовательность в работе с картиной. Особого внимания заслуживает то, что выделяются два направления в обучении рассказыванию по картинам - их описание и составление описательных рассказов (20).

Особенности и методика формирования монологической речи у дошкольников на основе ознакомления с природой раскрыты в исследовании Н.Ф. Виноградовой. В нем подчеркнуто, что дошкольников следует обучать сначала составлению сюжетного рассказа о природе. Лишь после этого возможно

обучение описанию. Рекомендованные ею темы отвечают лингвистической классификации типов монологических высказываний: «Что бывает весной на реке», «Пруд весной» – описание пейзажа; «Осенний букет», «Анютины глазки» – описание портрета; «Как мы выращивали овощи» – конкретно-сценическое повествование и т.п (6).

В работах Н.Ф. Виноградовой, Н.В. Любимовой обучение детей описанию пейзажных картин строится при помощи следующих приемов:

-беседа по картине, оживляющая личные впечатления детей, сходные с изображением пейзажа на картине, и беседа, содействующая ее восприятию;

-приемы активизации слов и образных выражений, необходимых для описания; образцы описания картины и ее отдельных фрагментов;

-чтение подходящих стихотворений, красочно описывающих сходные картины природы и т.п (6).

Вопросами формирования связной монологической речи, и в частности составлением рассказов-описаний по пейзажной картине детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи подробно рассматриваются в работах В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, Н.М. Зубаревой, Е.Г. Корицкой, Т.А. Шимковичи др.

Т. А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с ОНР использует вспомогательные средства, такие, как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания (37).

По мнению Т.А. Ткаченко, необходимы вспомогательные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у ребёнка развёрнутого смыслового высказывания. Использование в коррекции наглядных опорных схем значительно облегчают детям с ОНР овладение описательной речью. Наглядность позволяет построить план ответа, рассказ становится четким, полным, последовательным (37).

В своей работе Т.А. Ткаченко предлагает педагогам использовать ряд приёмов на основе наглядного моделирования, т.е. техники, облегчающей запоминание и увеличивающей объём памяти путём образования искусственных ассоциаций.

На разных возрастных этапах, в зависимости от индивидуальных способностей детей можно использовать различные приёмы наглядного моделирования: пиктограммы, заместители, таблицы с элементами мнемотехники (37).

В обучении детей с ОНР описательной речи важна поэтапность. По мере приобретения навыка мера помощи, представляемая педагогом, убывает, и, соответственно, увеличивается доля самостоятельного участия ребенка.

В начале работы используем готовую схему (от детей требуется наполнить ее языковым содержанием), и составляем рассказ «по цепочке» – т.е., в описании принимает участие вся группа, и каждый ребенок озвучивает только свою часть рассказа. В конце сильный ребенок повторяет рассказ целиком. Преимущество коллективного рассказывания состоит в том, что в работе активно участвуют все дети, и в процессе совместной деятельности получают представление о том, что значит – придумывать рассказ. Недостаток – в том, что речевая активность детей ограничена, они подбирают слова, придумывают фразы, но мало упражняются в составлении текста (7).

Сравнительно недавно педагоги стали применять синквейн для активизации познавательной деятельности и использовать его как метод развития речи (12).

Одна из целей при составлении синквейна — добиться умения выделять главную мысль текста, а также кратко выражать свои мысли.

Синквейн – один из эффективных методов развития речи дошкольника. В чём же его эффективность и значимость? Во-первых, его простота. Синквейн могут составить все. Во-вторых, в составлении синквейна каждый ребенок может реализовать свои творческие, интеллектуальные возможности. Синквейн является игровым приемом. Составление синквейна используется как

заключительное задание по пройденному материалу. Так же можно его использовать для проведения рефлексии, анализа и синтеза полученной информации (12).

При составлении синквейна с дошкольниками нужно помнить, что необходимо составлять синквейн только на темы, хорошо известные детям и обязательно показывать образец.

Если составление синквейна вызывает затруднение, то можно помочь наводящими вопросами.

Повысит детскую активность предложение самим задавать вопросы. Так в учебную деятельность детей вводится элемент самостоятельного поиска. Эти вопросы учитываются при дальнейшем рассматривании. Далее дети рассматривают картину, которая помогает получить ответ на эти вопросы. Своими пояснениями воспитатель уточняет представления детей. В конце беседы правомерно спросить: «Что нового вы узнали из беседы?»

Для активизации речи и мышления используются такие приемы, как задание детям подумать («О чем вы еще хотели бы узнать?»), указание, в какой форме его выполнить («Задайте вопросы»), подведение детей к обобщению («Что нового вы узнали?») (14).

Развитию творчества способствует прием придумывания детьми названия картины, обсуждения его, выбора наиболее удачного, сравнения с настоящим названием.

Следовательно, рассматривание картин подготавливает детей к составлению рассказов-описаний. От уровня содержательности рассматривания картины зависит эффективность последующего обучения детей связным высказываниям. Если содержание картины не вызывает затруднений, на одном занятии можно одновременно решать две задачи — рассматривания картины и рассказывания по ней.

Описание пейзажной картины, навеянное настроением, часто включает элементы повествования.

Для детей старшего дошкольного возраста задачи обучения монологической речи на занятиях с картинами усложняются. Дети должны не только понимать содержание картины, но и связно, последовательно описывать ее, обстановку, используя разнообразные языковые средства, более сложные грамматические конструкции. Основное требование — большая самостоятельность в рассказах по картинам.

Для поддержания интереса детей к описанию пейзажных картин М. М. Кониная советовала использовать составление и отгадывание загадок.

Особый интерес представляют занятия с использованием репродукций пейзажных картин.

Методику их рассматривания и описания разработала Н. М. Зубарева. Воспринимая пейзаж или натюрморт, дети должны увидеть красоту изображенного, найти слова для передачи прекрасного, эмоционально откликнуться, взволноваться тем, чем взволнован художник, осознать свое отношение к воспринимаемому (17).

Рассматривание пейзажных картин необходимо сочетать с наблюдениями природы (осенний и зимний лес, небо, оттенки цветов зелени при различном солнечном освещении и т. д.) и с восприятием поэтических произведений, описывающих природу. Запас непосредственных наблюдений над явлениями природы помогает детям воспринимать произведения искусства и испытывать эстетическое наслаждение.

Н. М. Зубарева рекомендует оригинальные приемы рассматривания пейзажных картин. Повышает эмоциональное восприятие картины рассматривание ее в сопровождении музыки («Золотая осень» И. Левитана и «Октябрь» П. И. Чайковского). Сама форма занятия вызывает у детей радость, удовлетворение (17).

Одновременное рассматривание двух картин разных художников на одну и ту же тему («Березовая роща» И. Левитана и А. Куинджи) помогает детям увидеть различные композиционные приемы, которыми пользуются художники для



выражения своего замысла. Предложение мысленно войти в картину, осмотреться вокруг, прислушаться стимулирует творчество и дает полноту ощущения образа. Далее организуется описание картин детьми.

Важным компонентом для решения поставленной задачи является положительный эмоциональный настрой детей, которому может служить использование поэтических, музыкальных произведений, чтение прозы о временах года и явлениях природы. Именно в таком комплексе использования произведений искусства можно:

- научить детей при описании картины видеть художественный образ произведения;
- сформировать умение высказываться на тему произведения живописи;
- развить умение создавать творческий рассказ на тему картины, выразительный и структурно-оформленный (17).

Разрабатывая вопросы формирования описательно-повествовательной речи у детей с ОНР, Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович так же предлагают поэтапную организацию такой работы. В основу организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развернутой речи к речи свернутой, краткой, что способствует, по мнению авторов, формированию внутренней речи. В качестве основных приемов обучения предлагается применение анализа предложенного логопедом содержания картины по вопросам; подражание готовым образцам; рассказывание по заранее задуманному плану в виде инструкции, объясняющей, в какой последовательности излагать материал (20).

Некоторые методические рекомендации к проведению логопедических занятий по обучению описания картин изложены В.П. Глуховым в его научных публикациях. Так же автор приводит и общие особенности построения этих занятий для детей с ОНР:

- проведение специальной подготовительной работы (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядного сюжета, с выделением важных смысловых звеньев и др.);

- специальный языковой разбор текстового материала;
- включение в занятия лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие;
- использование вспомогательных методических приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (10).

В. К. Воробьева предлагает использовать для составления описательных рассказов сенсорно-графическую схему, которая включает три части:

1. В первой представлен перечень символов, которые обозначают способ выделения того или иного свойства предмета
2. Объединяет корпус выделенных признаков.
3. Представляет изображение самого предмета (7).

Таким образом, можно говорить о необходимости целенаправленной и систематической работы по формированию навыка составления рассказов-описаний у дошкольников с общим недоразвитием речи, которая должна осуществляться по следующим направлениям:

- развитие у детей наблюдательности (формирование умения видеть в рассматриваемых объектах части и признаки) и адекватно обозначать выделенные признаки словами;
- целенаправленное обогащение лексики названиями признаков предметов, обогащать речь образными средствами и предложениями описательного характера;
- формирование у детей умения выделять и называть объект описания;
- знакомство детей со структурой описания (начало, середина, завершающая часть), а также с различными видами последовательности описательных текстов (слева направо; справа налево; сверху вниз; снизу вверх; по кругу; в соответствии с методом сенсорного обследования);
- работа над различными способами связи предложений в тексте (прямой повтор, повтор синонимический и местоименный, способ союзной связи).

## Вывод по 1 главе

Связная речь играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Развитие связной описательной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности.

Обучение детей описательной речи, в том числе и по пейзажной картине, предоставляет большие возможности для разностороннего воздействия на познавательное развитие детей, формирование их речемыслительной деятельности. Оно способствует активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, внимания, памяти, наблюдательности.

Работа по развитию у детей описательной речи тесно переплетается с процессом формирования у детей картины мира и расширением их кругозора, обогащением и активизацией словаря. Процесс обучения детей описанию опирается на их кругозор, развивает и систематизирует представления детей о мире, его объектах и их признаках.

Пейзажная картина учит детей видеть прекрасное в жизни и в искусстве, воспитывает эстетическое отношение к природе и к живописи, является не только средством художественно-эстетического и экологического развития, но и средством развития связной речи (диалогической и монологической).

У детей с общим недоразвитием наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур; самостоятельная связная контекстная речь является несовершенной. У таких детей недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли; дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Для детей с ОНР овладение навыком составления рассказа-описания, в частности по пейзажной картине, является достаточно сложным, высказывания детей непоследовательны, одна мысль вклинивается в другую, отсутствует определенный порядок описания. Дети не знают, как начать и как закончить рассказ. Большинство высказываний не имеют завершающего предложения; они заканчиваются на каком-то признаке или словом «все». В описаниях картин детей с ОНР нет яркого, четкого образа предмета, они не умеют передавать взаимодействие этого предмета с окружающей средой, вычленять его существенные признаки. В рассказах детей преобладают простые предложения, иногда с однородными членами. Много пауз, повторов. В рассказах отчетливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

Поэтому необходимо целенаправленно и систематически работать над формированием навыка составления описательных рассказов у детей с ОНР. Развивать наблюдательность, обогащать речь средствами и предложениями описательного характера, средствами выразительности речи, эпитетами, сравнениями, метафорами, знакомить со структурой описания картин.

## **ГЛАВА II НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ ПО ПЕЙЗАЖНОЙ КАРТИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1 Изучение навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Исследовательская работа проводилась на базе МБДОУ детского сада №19 «Родничок» Старооскольского городского округа, Белгородской области.

В исследовании приняли участие десять детей подготовительной группы компенсирующей направленности для детей с ТНР (смотреть список детей в таблице 2.1 приложения1).

Целью исследования являлось изучение состояния навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с ОНР.

В процессе проведения исследования решались следующие задачи:

- отбор диагностического инструментария;
- анализ результатов диагностики;
- определение направлений и содержания логопедической работы по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине.

В основу были положены элементы методики О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной «Выявление влияния восприятия произведений живописи на развитие речи» (39).

При этом решались следующие задачи:

1. Выявить умение детей высказываться о содержании и художественной форме пейзажной картины и строить рассказ описательного или повествовательного типа.
2. Определить уровень образности речи детей в самостоятельных высказываниях на тему произведений изобразительного искусства.

Перед обследованием было проведено занятие. Тема занятия: «Рассказывание по картине. Составление описательного рассказа по репродукции картины А. Саврасова «Грачи прилетели» (конспект занятия представлен в приложении 2).

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, ответы детей протоколировались.

Сначала ребенку предлагали внимательно рассмотреть картину. Затем задавались вопросы в следующей последовательности:

1. Как называется эта картина? Кто художник?
2. О каком времени года нам хотел рассказать художник? Почему ты так думаешь?
3. Что художник изобразил на этой картине? Что он нам хотел рассказать? (Эти вопросы выявляют представление ребенка о содержании, о теме картины, о настроении художника.)
4. Что ты можешь рассказать об этой картине? (Этот вопрос выявляет желание ребенка высказываться как о содержании картины, так и о своих впечатлениях о ней.)
5. Расскажи о грачах, что они делают?
6. Расскажи о деревьях, какие они? Что можно сказать о небе? Какое оно?
7. Что еще ты видишь на картине?
8. Как бы ты назвал эту картину?
9. Какие чувства вызывает у тебя эта картина?

Детям предлагалось придумать рассказ по представленной картине. Этим выявлялось, какого типа высказывание (описание или повествование) они составят и какие языковые средства выберут для его оформления.

В высказываниях детей анализировались лексические и грамматические стороны речи, а также ее связность (структура высказывания: наличие начала, середины, конца), способы связи предложений, грамматическая правильность

речи (правильность использования разнообразных лексических средств), наличие эпитетов, метафор, сравнений.

Отдельно оценивалось умение дать картине соответствующее содержанию название, что рассматривается как умение понять художественный образ произведения искусства.

О.С. Ушакова, Е.М. Струнина характеризую высказывания детей, отмечают, что можно использовать такие показатели:

1. Структурная организация текста (композиция):
  - а) четкое выделение всех трех частей (начало, середина, конец);
  - б) наличие двух структурных частей;
  - в) отсутствие двух структурных частей.
2. Грамматическая правильность речи:
  - а) правильное построение простых предложений и сложных синтаксических конструкций;
  - б) использование в основном простых предложений;
  - в) наличие однотипных конструкций.
3. Разнообразие средств связей между смысловыми частями текста и предложениями:
  - а) использование нескольких видов связи (ЛС — параллельная, ЦС — цепная, ФС — формально-сочинительная);
  - б) употребление цепной местоименной связи;
  - в) только формально-сочинительная связь.
4. Использование разнообразной лексики:
  - а) наличие выразительности средств: эпитетов, сравнений, метафор, олицетворений и др.;
  - б) недостаточное разнообразие лексических средств;
  - в) повторяемость одних и тех же слов в тексте.
5. Соответствие названия содержанию:
  - а) точное отражение сути рассказа, его образность и краткость;

б) название, частично отражающее содержание высказывания;

в) название, не соответствующее содержанию (39).

Используется балльная система: по каждому показателю ребенок получает от 3 до 1 балла), отметим, что она необходима для выявления уровня связного высказывания ответа (группа а — 3 балла, б — 2, в — 1).

К высокому уровню (15-11 баллов) относят детей, которые полно и интересно говорят, четко выделяя структурные части высказывания (начало, середина, конец); последовательно описывают; выражают оценочное отношение; устанавливают связи; используют разнообразные синтаксические конструкции, слова с различными смысловыми оттенками и разными способами словообразования;

К среднему уровню (10 - 6 баллов) относят высказывания детей, в которых нет достаточно полной и четкой характеристики изображенного; описание не последовательно; допускаются пропуски, логические ошибки, паузы; используется небольшое количество образных средств; пользуются в основном простыми предложениями;

К низкому уровню (5 –0 баллов) относятся элементарные высказывания детей; схематичное отображение изображенного; встречаются эпизоды, не связанные друг с другом; предложения просты; нет точных обозначений, употребляется много местоимений, повторений; не используются образные средства выражения; не выражается оценочное отношение.

Все полученные результаты, были занесены в протокол обследования (приложение3), на основе их составлена сводная таблица (таблица 2.2, приложение 4).

Полученные результаты представлены на рисунке 2.1, где отражен уровень навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у детей старшего



дошкольного возраста с ОНР

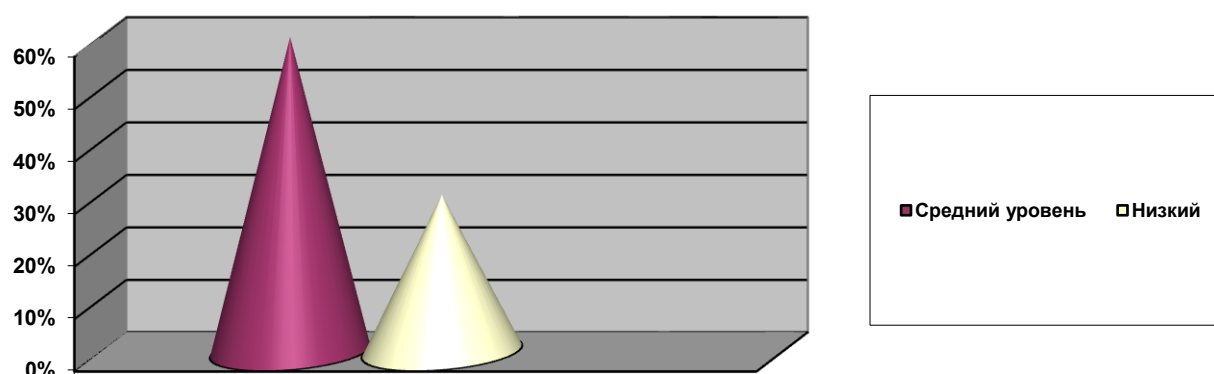


Рис.2.1.Уровень сформированности навыка составления рассказа-описания детьми с общим недоразвитием речи

Как видно из 10-и детей, 7 имеют средний уровень связного высказывания ответа, к высокому уровню нельзя отнести никого, и ниже среднего выявлено 3 человека. Исследование показало, что дети смогли составить рассказ по пейзажной картине только с помощью наводящих вопросов. При построении описания не соблюдалась последовательность, одна мысль вклинивалась в другую, определенный порядок перечисления признаков отсутствовал:

*«Там речка. Снег растаял, склизко. Грачи прилетели там. И ветки собирают.И за деревней там снег растаял. Там деревня, и церковь. Ветка сломанная. Деревья кривые. Весна, потом лето придет. Синее небо, там тучи, немножечко трава растет. И на деревьях растет, и на кустах»* (Вика К., 6,6 лет, общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития)

Предложения в описаниях детей, как правило, бессвязны; чаще используются номинативные предложения: *«Картина называется: Скворцы прилетели. (пауза) Не помню. Весна, тает. Снег тает. Весна. Потому что снег тает. Лед.(пауза) Потому что скворцы прилетели. Маленьких грачаток сделать. Больше ничего не помню.»*Артем Б., 6,8 лет (Общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития)

Большинство описаний детей не имеют завершающего предложения, в качестве завершения дети часто использовали слово «все»: *«Грачи прилетели.(пауза) Весной. Палочки ломаются. Гнёзда. Дерево. Два дерева, три, четыре, пять, шесть. Серое небо. Всё.»* (Константин П., 6,3 лет, общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития)

Дети используют глаголы одного времени, эта черта описания присутствует практически во всех высказываниях детей: *«Дома. Речка ото льда растаяла. Гнезда строят грачи. Грачи прилетели. Саврасов. Небо темное. Снег грязный. Весна. Потому что снег уже грязный. Гнезда строить, чтобы отложить яйца. Дом. Много птиц. И много гнезд. Небо темное. Солнышко не выглядывает. Настроение плохое, потому что небо темное»* (Никита С., 6,7 лет, общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития)

Рассказы детей чаще всего лишены логической завершенности. Они затянуты, или отсутствие развязки делает их монологи бесконечными. Дошкольники не расчленяют либо начало и середину, либо середину и конец рассказа: *«Картина называется: Грачи прилетели. Эту картину нарисовал художник Саврасов. Здесь один грач взял веточку, чтобы гнездо построить. Здесь снег растаял, здесь уже речка. Снег грязный, он еще не растаял. Здесь есть церковь. Весна- осень. Весна. Здесь далеко снег весь растаял. Здесь небо. Здесь солнышко немножко выглядывает. Здесь сломанная веточка, здесь –целая»*Артем Чер, 6,9 лет (Общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития)

Дошкольники не видят существенные признаки объекта описания и не умеют пользоваться образными средствами языка (эпитетами, сравнениями, метафорами). Примеры, приводимые выше, достаточно ярко иллюстрируют эту особенность.

При составлении рассказа по картине у многих возникли затруднения в определении и раскрытии темы, дети не смогли назвать картину и автора.

Описательная речь детей бедна, однообразна, они употребляют неточные выражения, часто дополняют свой рассказ мимикой.

*«Грачи прилетели. Её нарисовал художник Саврасов. Здесь много грачей. Речка растаяла. Снег грязный. Деревья кривые. Там большой дом. Весна, потому что снег немножко растаял. Небо серое. Еще речка растаяла. Один опустился на землю, искать палку.»* Артем Чен., 7,3 лет (Общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития)

Таким образом, у 70% детей из группы - описание характеризуется частичной композиционной завершенностью (нет начала или конца). Содержание раскрывается частично, имеются нарушения последовательности. Используются в основном формальная и цепная-местоименная связь. Рассказ составлен с помощью взрослого. В тексте выделяются 5–6 предложений, 30% детей пытались составить рассказ, но ограничились отдельными предложениями без начала и конца. Присутствует лишь формальная связь. В тексте 2–4 предложения.

Анализ исследования позволил выделить следующие ошибки, характерные для детей с ОНР:

- многие высказывания детей непоследовательны, одна мысль вклинивается в другую, отсутствует определенный порядок описания признаков;
- дети не знают, как начать и как закончить описание. Большинство высказываний не имеют завершающего предложения; они заканчиваются на каком-то признаке или словом «все».
- в описаниях детей нет яркого, четкого образа предмета, они не умеют передавать взаимодействие этого предмета с окружающей средой, вычленять его существенные признаки; часто дети составляют рассказ, не назвав его объект;
- в рассказах детей преобладают простые предложения, иногда с однородными членами. Много пауз, повторов, слов «здесь», «там», «тут», «такой».

## 2.2 Методические рекомендации по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Теоретический анализ литературы и проведенное изучение навыка составления рассказов-описаний по пейзажной картине позволили нам определить следующие направления работы и систематизировать в соответствии с ними приемы работы. Что представлено в таблице 2.1

Таблица 2.1

Направления и приемы логопедической работы по формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине

Направления	Приемы	Игры, упражнения
1. Работа над формированием когнитивной базы описательных рассказов. Развивать у детей наблюдательность (формирование умений видеть в рассматриваемых объектах их особенности) и обозначать их словами.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рассматривание с детьми окружающих предметов и объектов живого мира (или их изображений), выделяя в них строение, цвет, форму, величину, материал, свойства и качества;</li> <li>- прием описывания картины;</li> <li>- дидактические игры на наблюдательность</li> </ul>	«Кто больше увидит и назовет» (назвать на картине предметы указанного цвета, назначения, сделанные из того или иного материала), «Что одинаковое и разное», «Найди два одинаковых предмета», «Угадай по описанию».
2. Обогащение речи детей образными средствами	- приемы обогащения и активизации словаря;	Для развития образности речи

<p>предложениями описательного характера.</p> <p>(целенаправленно обогащать лексику детей названиями признаков предметов)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упражнения в словообразовании, на подбор эпитетов, сравнений, синонимов, антонимов;</li> <li>- прием отраженной речи;</li> <li>- синтаксические упражнения;</li> <li>- наблюдения в живой природе.</li> </ul>	<p>О.С.Ушакова рекомендует проводить словесные упражнения в использовании средств лексической выразительности (см.приложение 5); использовать поэтические произведения о природе, музыке.</p>
<p>3.Формирование у детей умения выделять и называть объект описания.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- объяснение и показ;</li> <li>- ситуации описания объектов разных видов со схожим набором признаков</li> </ul>	
<p>4.Формирование навыка составления рассказа-описания.</p> <p>Знакомить детей со структурой описания (начало, середина, завершающая часть), а также с различными видами последовательности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- образец описания картины или ее части;</li> <li>- наводящие вопросы;</li> <li>- план рассказа-описания;</li> <li>- составление рассказа по фрагментам картины;</li> <li>- коллективная форма</li> </ul>	<p>Пособие “Оживи картину”</p>

описательных текстов (слева направо; справа налево; сверху вниз; снизу вверх; по кругу; в соответствии с методом сенсорного обследования).	составления рассказа;  - моделирование (наглядный план);  - упражнение детей в составлении рассказов-описаний	
5. Учить различным способам связи предложений в тексте.	- образец;  - прием отраженной речи;  - моделирование описательного текста	
6. Работа над пониманием художественного замысла	- использование вопросов типа: «Что художнику кажется интересным, красивым?», «Что художнику хотелось рассказать о?...»;  - сравнение пейзажа на картине с личными наблюдениями;  - игровые приемы;  - одновременное рассматривание двух картин разных художников на одну и ту же тему.	«Найди дерево по описанию», «Кто больше увидит»

Алгоритм построения обучения детей описанию пейзажной картины можно представить обобщенно в следующем виде:

1. Подготовка детей к обучению описательной речи:

- помочь детям выделить объект описания и его признаки;
- обогащение словаря названиями признаков.

2. Стимулирование стремления, желания научиться описывать:

- создание игровой мотивации;
- активизация коммуникативных, нравственных или соревновательных мотивов.

3. Обучение составлению описания:

- показ способа действия;
- формирование у детей описательных умений;
- корректировка описательной речи детей (2).

Анализ теоретической литературы также позволил сформулировать условия и задачи логопедической работы, построенной на основе использования пейзажной живописи.

Одно из главных условий работы – насыщенность предметно - развивающей среды дошкольного образовательного учреждения произведениями искусства: картинами, художественной литературой, материалами по классической музыке. Обязательные требования к наглядному материалу: он должен быть понятен детям, стимулировать воображение и речемыслительную деятельность, а также вызывать положительные эмоции. Следует отдавать предпочтение пейзажам, характерным для своей климатической зоны. При этом демонстрация изобразительного материала может проводиться как в виде репродукций и иллюстраций, так и на экране, что существенно расширяет возможности педагогов в выборе произведений живописи. При выборе картин необходимо

учитывать период обучения и сезонно-тематический принцип планирования работы в соответствии с программой обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В работе с детьми рекомендуется использовать классические пейзажные картины И.И. Левитана, И.С. Остроухова, А.К. Саврасова, В.И. Сурикова, И.И. Шишкина, К.Ф. Юона, В.Д. Поленова и др.

Учитывая описанные трудности в составлении монологов по пейзажной картине кроме непосредственных задач по развитию монологической речи решать и такие задачи:

1. Обогащать опыт детей впечатлениями о природных явлениях на основе наблюдений в природе и рассматривания пейзажной живописи.
2. Развивать у старших дошкольников с ОНР восприятие пейзажных картин, интерес к ним.
3. Обогащать словарь детей образными средствами, выражающими впечатления о природе.
5. Воспитывать эстетическое отношение к природе и произведениям живописи.

Прежде чем приобщать детей к составлению описательных монологов по пейзажной картине, необходимо создать условия для накопления у дошкольников впечатлений о природе, помочь увидеть красоту природы, связать полученные впечатления с художественным словом. Художественное слово дает образцы образных средств, образцы описания природных явлений (25).

Привлекая внимание детей к выразительным средствам, использованным в поэтических произведениях, вопросами, необходимо учить подмечать особенности пейзажа, чувствовать и понимать образный язык (переносный смысл слов, метафоры)

Когда у детей есть интерес к деятельности рассказывания и к теме рассказа, их высказывания становятся развернутыми, увеличивается количество слов в предложениях. В организации работы важно стремиться к тому, чтобы



рассказывание по картине осуществлялось в коммуникативной ситуации «рассказывание—слушание», в которой слушателю отводится немаловажная роль.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение рассказыванию по пейзажным картинам помогает в развитии связной речи, словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи. Предоставляет большие возможности для самостоятельного выражения детьми своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей между предметами и явлениями, способствует уточнению и актуализации знаний и представлений о родной природе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из главных задач речевого воспитания дошкольника является формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание. Задачи развития монологической речи решаются на протяжении всего дошкольного детства, при этом на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение содержания речевой работы, меняются и методы обучения.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развёрнутого изложения, выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. Основными характеристиками связной речи в психолингвистике считаются связность и целостность. Особое место в работе над связной монологической речью отводится формированию навыка составления рассказа-описания по пейзажной картине.

Рассказывание по пейзажным картинам (при последовательной поэтапной работе) помогает в развитии связной монологической речи, словесно-логического мышления у детей. Предоставляет большие возможности для самостоятельного выражения детьми своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей между предметами и явлениями, способствует уточнению и актуализации знаний и представлений о родной природе.

Вопросами развития связной речи занимались многие известные педагоги – Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Л.А. Пельевская, Е.И. Родина, М.М. Кониная и психологи – С.Л. Рубинштейн, А.А. Люблинская, В.С. Мухина. Они считают, что рассказывание, в т.ч. и по пейзажным картинам в старшем дошкольном возрасте, бесспорно, играет весьма солидную роль в развитии правильной, свободной и красивой речи детей.

Как показывает анализ научно – методической литературы и проведенное нами исследование для детей с ОНР овладение навыком составления рассказа-описания по пейзажной картине, является достаточно сложным, в связи с особенностями их языкового и когнитивного развития. Дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков предмета в любой последовательности, нарушают связность рассказа, для них характерна незавершенность микротема, возвращение к ранее сказанному, нет параллельной организации связи предложений. В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных предметов картины. В рассказах отчетливо выражены лексические затруднения, длительные паузы, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

В связи с этим овладение навыком составления рассказа-описания по пейзажной картине старших дошкольников с ОНР требует специально организованной логопедической работы.

На основе методических рекомендаций В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко, Л.Н. Ефименковой, В.П. Глухова, Н.Ф. Виноградовой и др. были определены следующие направления системной логопедической работы:

1. Работа над формированием когнитивной базы описательных рассказов.
2. Обогащение речи детей образными средствами и предложениями описательного характера.
3. Формирование у детей умения выделять и называть объект описания.
4. Формирование навыка составления рассказа-описания.
5. Учить различным способам связи предложений в тексте.
6. Работа над пониманием художественного замысла.

Также были определены основные условия логопедической работы:

- насыщенность предметно - развивающей среды ДОО произведениями искусства;

- обогащение опыта детей впечатлениями о природных явлениях на основе наблюдений в природе и рассматривания пейзажной живописи;

- постоянное обогащение словаря детей образными средствами, выражающими впечатления о природе.

- воспитание эстетического отношения к природе и произведениям живописи.

Были отобраны и систематизированы приемы и речевые игры и упражнения, которые позволят оптимизировать логопедическую работу по формированию навыка составления описательных рассказов по пейзажной картине с детьми с ОНР.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М., Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: М.М.Алексеева, Б.И. Яшина. Учеб. Пособие для студ. Высш. И сред, пед. Учеб. Заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Бизикова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников [Текст]: О.А.Бизикова, Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений.- Из. Нижневартковского государственного университета, 2014
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей[Текст].А. М.Бородич– М.: Просвещение, 2004. – 255 с.
4. Боровских, Л.А. Я логично говорю: Тетрадь № 2 для развития связной речи детей[Текст]: /Л.АБоровских, Методическое руководство. Серия: Библиотека практикующего логопеда
5. Введенская, Л. А. Теория и практика русской речи[Текст] / Л.А. Введенская, П.П. Червинский. – СПб.: Питер принт, 2005. – 364 с.
6. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой[Текст]: /Н.Ф Виноградова,М.: Просвещение, 1978. С. 66—68;
7. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]:/ В.К Воробьева,М.: Астрель, 2006.
- 8.Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]: /Л.СВыготский,-М.,1956г.
9. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием[Текст]: — Автореф. Канд. Дис.В.ПГлухов, — М., 1987.
10. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию[Текст]: / В.П. Глухов // Дефектология. — 1994. —№ 2.

11. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием [Текст]:/ В.П. Глухов. М.: — Аркти, 2004.
12. Душка, Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников[Текст]:/ Н. Д. Душка, Журнал «Логопед», №5 (2005).
13. Ерастов, Н.П. Культура связной речи[Текст]:/ Н.П Ерастов, — Ярославль. 1982. —183 с.
14. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи[Текст]: / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1985. - 112 с.
15. Жинкин, Н.И. Механизмы речи[Текст]: / Н.И. Жинкин. — М.: Директ-Медиа, 2008. – 104 с.
16. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]:/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — Екатеринбург: Литур, 2006. – 320 с.
17. Зубарева, Н.М. Дети и изобразительное искусство[Текст]:/ Н.М Зубарева, – М.,1968
18. Короткова, Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи [Текст]: / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.201-202.
19. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга [Текст]:/ М. М.Кольцова, Ребенок учится говорить. – М., 1973
20. Корицкая, Е.Г., Шимкович Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития[Текст]:/ Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович, Нарушения речи у дошкольников. М.: 1975.
21. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине[Текст]: / И.Н. Лебедева,СПб, «ЦДК проф. Л.Б. Баряевой», 2009.

22. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст]:/Р.Е.Левина, Специальная школа, 1967, вып. 2
23. Леушина, А.М. Развитие связной речи удошкольника[Текст]: // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М.М.Алексеева, В. И.Яшина. –М.:Издательский центр Академия, 1999. - 560с.
24. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность[Текст]:/А. А. Леонтьев, – М., 1969 С.135
25. Любимова, Н.В. Обучение описанию пейзажа [Текст]: /Н.В. Любимова, Дошкольное воспитание. 1973. № 4. С. 18—21.
26. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст]:/А.А. Люблинская, М., 1959, стр. 275
27. Лурия, А.Р. Язык и сознание[Текст]: // Под ред. Е.Д. Хомской. — М.,2001.
- 28.Логопедия: Учебник для студентов дефектологии [Текст]:Фак. Пед. Вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.:Гуманит. Изд. Центр Владос,1998.
29. Малетина, Н.С..Развитие речевого общения дошкольников [Текст]:/ Н.С.Малетина, - Нижневартонск, 2003.
30. Методика развития речи детей дошкольного возраста[Текст]:// Под ред. Л.П. Федоренко. — М., 1984.
31. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях[Текст]:/С.А. Миронова,- М., 2007. - 192 с.
32. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)[Текст]:/ О.А.Нечаева,—Улан-Удэ, 1974.
- 33.Психология детей дошкольного возраста[Текст]:. /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконица. – М., 1964, С.3
34. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии[Текст]: /С. Л.Рубинштейн,— М., 1989. – С.468

- 35.Сохин, Ф. А. Задачи развития речи[Текст]: /Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – С. 14.)
36. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей[Текст]:/Е. И Тихеева,— М., 1981
37. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов[Текст]: / Т.А Ткаченко,Дошкольное воспитание. – 1990. – №10
38. Ушакова, О.С.,Знакомим дошкольников с литературой [Текст]:/ О.С.Ушакова, Н.В. Гавриш,М.:Сфера, 2008. С. 126—134.
39. Ушакова, О.С, Методика развития речи детей дошкольного возраста[Текст]:/О.С.Ушакова, Е.М. Струнина,Учеб.-метод. Пособие для воспитателей дошк. Образоват. Учреждений. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. - 288 с.
40. Ушинский, К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии: письмо третье [Текст]:/ К.Д.Ушинский История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Сост. М.Б.Мчелидзе др. М.: Просвещение, 1987. С. 188—189
41. Филичева, Т.Б., Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение[Текст]: Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. — М.: ГНОМ и Д, 2000. — 128 с.
- 42.Флери́на, Е. А. Разговорная речь в детском саду[Текст]: / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.210-115.
- 43.Характеристика связной речи детей 6-7 лет[Текст]: / под ред. Т.А. Ладыженской. — М.: Педагогика, 1980. — 210 с.
- 44.Эльконин, Д.Б.Развитие речи в дошкольном возрасте[Текст]:/Д.Б. Эльконин, Избр. Псих. Труды.-М.,1989
- 45.Якубинский, Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование[Текст]:– М., 1986. – С. 17-58